

Средства формирования профессионального сознания будущего специалиста

Ways of fostering professional awareness in future specialists

Романкова Лилия Николаевна¹

Romankova Liliya

1. Кандидат психологических наук, доцент, докторант Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, заведующая отделом воспитательной и психолого-педагогической работы Прикарпатского национального университета имени В. Стефаника

PhD in Psychological sciences, Associate Professor, a doctoral candidate of Mykhailo Dragomanov National Pedagogical University, head of educational, psychological and pedagogical work department of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

e-mail: *mega.romankova@mail.ru*

Аннотация

В статье проанализированы философские подходы к толкованию проблемы сознания: субстанциональный, натуралистически-функциональный, социокультурный, экзистенциально-феноменологический, психоаналитический, структурный. Определены главные средства формирования профессионального сознания будущего специалиста (система профессионального обучения и система воспитания). Система воспитания в высшем профессиональном образовании проанализирована как упорядоченная целостная совокупность компонентов (подсистем: дидактической, воспитательной работы, научно обоснованного анализа результатов деятельности, управления), которые подчинены трем процессам – адаптации, развития учебной мотивации и профессиональной идентификации будущего специалиста. Рассмотрено формирование профессионального сознания личности через призму этих процессов.

Ключевые слова: сознание, психика, мышление, мировоззрение, самосознание, личность, адаптация, профессиональная мотивация.

Abstract

The article analyzes the interpretation of awareness from the perspectives of philosophy, the naturalist-functional approach, socioculturalism, existential phenomenology, psychoanalysis, structuralism. The author identifies the main means of developing professional awareness in future specialists (a system of professional education and a system of fostering professional awareness). The system of fostering professional awareness in higher education is defined as a coherent set of components or subsystems such as the didactic subsystem, student mentoring services, scientifically substantiated analysis of professional activity, and management; these subsystems are based on the following three processes: adaptation, the development of academic motivation and the professional identification of a future specialist. The development of professional awareness is discussed through the prism of adaptation and professional motivation, which form a lifetime perspective, as well as identification with the model of a successful specialist.

Keywords: awareness, psyche, reasoning, worldview, self-awareness, personality, adaptation, professional motivation.

Поступила в редакцию / Received: 27.10.2015

Web: <http://elibrary.miu.by/journals/item.iot/issue.44/article.6.html>

Актуальность исследуемой проблемы

В условиях трансформации современной системы образования Украины в направлении гуманизации и гуманитаризации исключительное значение приобретает исследование процесса формирования профессионального сознания будущего специалиста.

Проблема сознания имеет особое для нас значение, учитывая ее сущность, характер, соотношение с бытием. В историческом плане существуют различные философские подходы к толкованию проблемы сознания. В зависимости от того, какое мировоззрение было господствующим в конкретную эпоху, менялось и понимание сознания. Становление понятия «сознание» началось еще в древнем мире, но только в Новое время с антропоцентрическим мировоззрением, когда человек был провозглашен началом и причиной всего, что происходит с ним, сознание перестает быть второстепенным понятием и приобретает новое качественное измерение.

Среди имеющихся философских подходов к исследованию понятия «сознание» одним из основных выступает субстанциональный подход (Платон, Аристотель, Г. Лейбниц, Декарт). При объяснении феномена сознания основу сознательных действий философы искали в упорядоченности космоса, логосе и гармонии небесных сфер, так как на ранних этапах развития философской науки не было четкого противопоставления сознания и материи. Понятие «сознание» употреблялось для обозначения одной из составляющих бытия, «как нечто, чему свойственно знание, что является постоянным, а следовательно – редкостным; или то, что все упорядо-

чивается таким образом, который является лучшим для определенных вещей» [1, с. 195].

Однако в то время сознание сводилось к сфере невидимого и рассматривалось как нечто вторичное. Причина такого видения скрывается в специфике мировоззрения, в частности в направлении внимания не на внутренний, а на окружающий мир. Руководствуясь таким пониманием, Платон развивает «теорию пещеры», согласно которой в аллегорической форме пытается показать корреляцию между «первичным» миром идей (предметы, которые носят вне пещеры), «производным» физическим миром (тени вещей в пещере) и человеческим сознанием, которое способно воспринять только тени, а не истинные идеи. Сознание при этом возникает как совокупность сигналов, поступающих от органов чувств, и главная задача состоит в том, чтобы сравнить эти сигналы, установить общие и отличающие их друг от друга черты. Оно (сознание) преодолевает четыре этапа существования: от низшего к высшему. Сначала сознание находится в состоянии неопределенности, когда возникают образы, в частности сны. Далее возникают мысли, взгляды, позволяющие отличить материальные предметы от отражения в сознании, где человек опирается на собственный опыт. Третий этап – переход на уровень ума, когда осознаются конкретные объекты и идеи. Конечный этап – осознание всеобщего блага [2, с. 318–323]. Итак, сознание сосуществовало с космическим разумом и было обобщением реального мира, синонимом универсальной закономерности. Недостаток такого понимания состоит в том, что античная философия открыла только одну сторону сознания – направление на объект.

С тех пор проблема сознания не теряет остроты, а даже актуализируется. Сознание отождествляется с мышлением (*cogitatio*), которое есть «все то, что происходит с нами таким образом, что мы воспринимаем непосредственно; поэтому понимать, желать, воображать, а также чувствовать означает то же, что и думать» [3, с. 429]. Мышление при этом выступает как самодостаточный феномен, который не зависит от чувственного познания, опыта. Это – единственный источник знаний обо всем, что непосредственно не воспринимается органами чувств. Оно первично относительно последних. Поэтому единственным ясным, выразительным знанием может быть только то знание, которое получено на уровне мышления. Провозглашается также тождество сознательного и психического, с учетом того что в психике человека нет и не может быть ничего, кроме сознательных процессов [4, с. 240]: сознание ↔ мышление, сознательное ↔ психическое.

Несмотря на то, что все наши утверждения и высказывания об окружающем мире относятся к совокупности

воспроизведенных ощущений, наше восприятие чего-то в мире является единичным, а следовательно, оно не может быть использовано в познании. Поэтому возникает потребность в ряде восприятий, которые отождествляются между собой, и эту операцию отождествления осуществляет сознание. Оно является внутренним созерцанием, субъектом содержания собственного внутреннего мира, противоположным материальному миру, и непосредственной субстанцией, открытой для созерцания ее субъектом [5, с. 242].

Таким образом, понятие «сознание» фактически сводится к мышлению, или к когнитивным актам. Эта модель отождествления сознания с мышлением, а затем и с умом в форме рационализма царила во всей классической философии. Субстанциональный подход к пониманию понятия «сознание», несмотря на свою ограниченность, позволил выявить структуру субъективной реальности. При таком подходе сознание рассматривалось как интеллектуальная деятельность субъекта, которая проектирует мир. Оно открыто только само себе, то есть самосознанию.

Натуралистически-функциональный подход к интерпретации сознания (Ж. Ламетри, П. Гольбах) возникает в философии Нового времени. Согласно ему, материальной основой души человека является мозг [6], однако мозг хоть и необходимое, но недостаточное условие человеческого сознания. Чтобы сознание сформировалось, необходимы воспитание и общение с другими людьми. Опираясь на достижения физиологии и медицины, можно сказать, что сознание – функция мозга человека – дает возможность познать окружающий мир и самого себя [5, с. 243]. При этом человека приравнивают к «машине» как к сложной уникальной целостности, которой свойственно сознание.

«Вообще ощущение, – замечает П. Гольбах, – имеет место тогда, когда мозг может различать впечатления, производимые телами на органы. Сознание состоит в выразительном потрясении (сотрясении), в воспринятой нами модификации мозга. Поэтому ощущения – это способ бытия мозга или отчетливые изменения, которые произошли в нем из-за влияния, полученного нашими органами от внешних или внутренних причин. Человек, на органы которого не действуют внешние предметы, чувствует самого себя и осознает происходящее в себе; в этом случае его мозг видоизменяется или обновляется благодаря внутренним модификациям.

В такой сложной машине, как человеческое тело, мозг должен получать сведения о трудностях, изменениях, импульсах, касающихся чувствительных по своей природе частей тела, которые находятся в непрерывном взаимодействии и объединяются в мозг» [4, с. 145–146]. Такое определение позволяет толковать сознание как

свойство мозга, отстаивать идею реальности сознания как активного фактора жизнедеятельности человека. Отметим, что ограниченность такого подхода проявляется в пренебрежении связями человеческого сознания с культурой.

Понятие «сознание» иначе толкуют представители *социокультурного подхода* (И. Кант, Ф. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс). В его пределах обосновывается идея об общественной природе сознания, исторический характер его развития. Рассматриваются проблемы социально-исторической природы сознания и утверждается принцип историзма в его понимании.

Сознание «составляет степень рефлексии или связь духа, его развития как феномена. «Я» – бесконечная связь духа с собой, но как субъективного, как достоверность самого себя; непосредственное тождество природной души поднято до чистого идеального тождества ее с собой; содержание этого тождества является предметом этой для-себя-сущей (истинной) рефлексии» [7, с. 1].

Поэтому системность сознания раскрывается в его становлении, в процессе восхождения от субъективного к объективному и далее – к абсолютному. Несмотря на мистифицированную форму изложения, логика этого процесса составляет закономерную эволюцию индивидуального сознания, переход его к общественному: индивид уже не только субъективно, но и объективно, осознанно является социальным существом. Вся структура сознания формируется постепенно, с определенными скачками, в процессе снятия, разрешения противоречий. Это позволяет сделать вывод, что сознание – чистое абстрактное, оторванное от человека, независимое от него.

Адекватное понимание сознания дает *экзистенциально-феноменологический* подход (Э. Гуссерль, Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понти, Т. де Шарден), представители которого считали, что изучение жизненного мира и науки надо начинать с исследования сознания, потому что реальность доступна людям через сознание [8, с. 203–204]. Важна не сама реальность, а то, как она воспринимается и осмысливается человеком. При таком подходе сознание понимается как уникальный феномен, независимый от человека и его общественной среды. Он возник как реакция против объективистского подхода к анализу сознания и пытался начать не натуралистический стиль мышления, свободный от антропологизма и натурализма [5].

Важно, что приписывать сознанию природу, искать реальные частицы для его определения – означает впасть в безумие, которое заключается в натурализации того, сущность чего исключает бытие в смысле природы.

Это – вывод сознания за пределы естественного порядка.

Близка к такой концепции сознания точка зрения известного французского философа и ученого Т. де Шардена, который определяет сознание как свойство организованной сложности, которое находится далеко за пределами удивительно малого интервала, внутри которого мы способны непосредственно его различить. К тому же, отмечает он, человек, его сознание как феномены являются составными частями эволюционного развития и возникают естественным путем.

Значительный вклад в понимание и толкование понятия «сознание» внесли работы М. Мерло-Понти, который считал сознание не субъектом или объектом, а промежуточным состоянием: «то, что оно не видит, оно не видит по принципиальным причинам, так как оно является сознанием. То, что оно не видит, это то, что в нем готовит видение остального (как слепая точка в сетчатке, из которой выходят волокна, которые обеспечивают видение). То, что оно не видит, это то, что позволяет ему видеть, это его привязь к Бытию, это его телесность, это сущее, по которому мир становится видимым, это плоть, где рождается объект. Неизбежным является то, что сознание мистифицируют, инвертируют, что оно косвенное по принципу, оно видит вещи с другого конца, оно игнорирует Бытие и предпочитает ему объект, то есть Бытию, с которым оно рассталось и которое оно ставит за пределы этого отрицания, отрицая это отрицание» [9, с. 219–220]. На базе приведенного понимания сознания можем утверждать, что значение сознания значительно расширилось. М. Мерло-Понти не сомневается в том, что сознание существует, ментальные процессы действительно происходят, но он подчеркивает, что мысли и чувства появляются на фоне перцептивной активности тела и зависимы от него. Тело играет решающую роль в формировании опыта, поэтому человек не может понять, что такое чистое «Я».

В системе представлений о сознании особое место занимает теория сознания Ж.-П. Сартра. Исследователь утверждает, что «любое сознание является сознанием чего-то. Это определение можно трактовать по-разному: или мы понимаем под этим, что сознание создает бытие своего объекта, или же это означает, что сознание по своей природе является отношением к трансцендентному бытию» [10, с. 33–34]. Обратим, однако, внимание, что Ж.-П. Сартр исключает из сознания как отягчающие его действия, качества и состояния, так и Его. Сознание он понимает как интенциональность. Целостность сознания исходит не из какого-то центра субъективного притяжения, не является свойством сознания – эта целостность возникает со стороны объекта, на который сознание направлено. Классическое поня-

тие сознания заменяется феноменологическим, которое трактует сознание как бессмысленную творческую активность. Ж.-П. Сартр отказывается от психологизма при описании сознания как такового, при этом критикует психоаналитическое представление о бессознательном как содержании сознания [10, с. 12–13].

Другое значение понятия «сознание» предоставляет *психоаналитический подход* (З. Фрейд, К. Юнг, Э. Фромм), который предлагает учитывать еще одну проблему – проблему бессознательного. При таком подходе сознание – «работа отдельной системы, которую можно назвать «Bw» (Bewußtsein). Учитывая то, что сознание является в основном восприятием раздражений, приходящих к нам из окружающего мира, а также чувств удовлетворения или неудовлетворения, которые возникают из середины психического аппарата, системе W-Bw (Wahrnehmung-Bewußtsein: восприятие – сознание) может быть указано пространственное местонахождение. Оно должно быть на грани внешнего и внутреннего, будучи обращенным к внутреннему миру и воплощая другие психические системы» [11, с. 394]. Следовательно, вопрос сознания пытаются решить путем толкования содержания (смысла), расширяя поле исследования сознания через дополнительную проблематику – бессознательное. Фундаментальные категории – категории «скрытое – явное». Благодаря анализу скрытого и явного в сознании возникают знания о смысле. Понять смысл можно только благодаря выявлению определенных скрытых структур (бессознательного), которые занимаются шифрованием смысла, дешифрование которого возможно только в состоянии сознания. В частности, по мнению З. Фрейда, яркий образец шифрования и дешифрования смыслов есть сны [11, с. 395]. Важно также то, что смысл, который локализован в сознании, может быть неправильным, и существует путь доступа к истинному смыслу. Касаясь вопроса сознания, ученый говорит о ментальной сфере, а не о психике [11, с. 427]. Теория Фрейда, основанная на анализе сознания, имеет другой объект исследования. Сознание не возникает несомненным феноменом. З. Фрейд подвергает сознание сомнению, пытаясь найти структуры, которые лежат в его основе.

В рамках *структурного подхода* (М. Фуко, Р. Барт, М. Хайдеггер, Г. Гадамер) сущность понятия «сознание» начинают исследовать через структуру языка. Сознание интерпретируется как процесс речеобразования и текстообразования, предназначенных создавать и транслировать безадресные сообщения каналами коммуникации. Базовым в исследовании сознания становится бессознательное, которое не является сознанием, но определяет его. Бессознательное – это объективная, формальная, конструктивная по своему характеру структу-

ра. Эти свойства бессознательное приобретает благодаря тесной связи своих собственных структур с языком.

Поскольку язык – это одновременно и факт культуры, который отличает человека от животного, и факт, благодаря которому начинаются и утверждаются все формы социальной жизни, то, считает Леви-Стросс, язык не только помогает определять специфику сознания, но и выступает движущей силой перевода бессознательных структур в социальные продукты. Язык является базой, служит проводником влияния сознания на социальную жизнь человека. Вместе с тем речь осуществляет реверсивный перевод социальных продуктов в бессознательные структуры и еще глубже, во всеобщие структуры мозга. Таким образом, проблема сознания рассматривается в структурализме через призму трех объективностей: структуры, бессознательного, языка.

Итак, подходы к интерпретации понятия «сознание» не являются однородными и связаны с психикой, мышлением, мировоззрением, самосознанием, самоконтролем и предсказанием результатов поведения.

Одними из главных средств формирования профессионального сознания будущего специалиста мы считаем систему профессионального обучения и систему воспитания, ведь наука может влиять на формирование сознания молодого человека только через систему образования. Важной представляется также проблема органичного привлечения воспитательной компоненты к процессу становления будущего специалиста, ведь значение системы воспитания заключается в педагогическом обеспечении и содействии развитию личности.

На наш взгляд, система воспитания в высшем профессиональном образовании – это упорядоченная целостная совокупность компонентов (подсистем: дидактической, воспитательной работы, научно обоснованного анализа результатов деятельности, управления), которые развиваются в пространстве и времени.

Рассмотрим вышеуказанные компоненты системы воспитания в высшем профессиональном образовании, находящиеся в диалектическом сочетании и взаимосвязи.

Дидактическая система – это центральное звено системы воспитания в высшем профессиональном образовании, совокупность взаимосвязанных элементов, призванная порождать то эмерджентное (системное) свойство, которое направляется на достижение учебных и образовательных целей. Составляющими дидактической системы являются учебная деятельность (цели обучения, содержание образования, дидактические процессы, формы, методы, средства, принципы) и научно-методическое обеспечение системы воспитания в высшем профессиональном образовании (разработка системы методов, форм, средств и технологий воспитания,

взаимосвязанных в части достижений целей и задач воспитательной системы современной высшей школы).

Система воспитательной работы – это целостная структура, которая развивается в пространстве и времени и предполагает координацию работы кураторов и студентов в рамках проведения взаимосвязанных воспитательных мероприятий, которые подчинены образовательной цели.

Условием эффективного функционирования вышеупомянутых подсистем и научно обоснованного анализа результатов учебной и воспитательной деятельности мы считаем системное психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, которое сможет обеспечивать психологическую составляющую системы воспитания в высшем профессиональном образовании: содействие полноценному развитию личности студентов, создание условий для формирования у них мотивации к самовоспитанию и саморазвитию; обеспечение индивидуального подхода к каждому участнику учебно-воспитательного процесса на основе его психолого-педагогического изучения; профилактика и коррекция отклонений в интеллектуальном и психофизическом развитии студентов.

Не менее важной составляющей является система управления, которая в нашем понимании обеспечивает функционирование вышеупомянутых компонентов, интеграцию их в целостную систему воспитания в высшем профессиональном образовании и развитие этой системы; ориентирует на учет тенденций развития образования, влияние внешней среды на управляемые процессы; обеспечивает профессиональную компетентность и соответствующий уровень интеллектуального развития личности, приближает ее к непосредственному пониманию необходимости постоянного поиска путей саморазвития, самовоспитания и самоконтроля.

Вышеупомянутые компоненты системы воспитания в высшем профессиональном образовании подчинены очень важным процессам (адаптации, развития учебной мотивации, профессиональной идентификации), которые непосредственно связаны с сознанием личности и исследование которых реально дает возможность поэтапно влиять на личность будущего специалиста. Их важно проанализировать.

Итак, адаптация (1–2 года обучения). Обучение в УВО для современного молодого человека – один из важнейших периодов его жизнедеятельности, личностного роста и становления как специалиста с высшим образованием. Поиск путей успешной адаптации к изменившимся социальным условиям и новой деятельности является насущной проблемой для каждого, кто переступил порог УВО. Сейчас, согласно Болонской конвенции, осуществляется переход на новые модели обучения, су-

щественно меняются учебные планы, формы организации занятий, критерии оценки знаний, внедряются новые педагогические технологии и стандарты образования. Основной вид деятельности студента – профессиональное обучение – становится более сложным по форме и содержанию, а потому повышает требования к личности. В контексте развертывания этой тенденции для студента психологически важно пойти по пути адекватного самоизменения, саморазвития и самореализации. Способность адаптироваться, преодолевать трудности, найти свое место в жизненном пространстве является решающим фактором успешного развития молодого человека, а в будущем – специалиста с высшим образованием. В УВО процесс обучения первокурсников налаживается непросто, характеризуется большой динамичностью психических процессов и состояний, обусловленных изменением социальной среды.

В частности, поступление в учебное заведение в значительной мере может сопровождаться дезадаптацией, вызванной новизной студенческого статуса, отсутствием референтной группы, повышенными требованиями со стороны профессорско-преподавательского состава, напряженностью и жестким режимом обучения, увеличением объема самостоятельной работы и ответственности целом. Все это требует от первокурсника значительной мобилизации своих возможностей для успешного вхождения в новое окружение и качественно иной ритм жизни. Понятие «адаптация» носит общенаучный и системно-дисциплинарный характер (реализует все основные признаки категории науки). В этой связи вполне оправданна точка зрения, согласно которой «деятельность субъекта, функционирование его как личности могут быть описаны в виде системы адаптивных процессов, каждый из которых разворачивается в пределах определенной психологической адаптации» (Г. Балл). Психологическая адаптация понимается как один из ведущих факторов и как необходимое условие социализации. Именно так ее рассматривал Л.С. Выготский, анализируя процесс вхождения ребенка в новые социальные ситуации и процесс формирования у него определенного отношения к общественному окружению.

То есть, рождаясь в непосредственных социальных контактах ребенка со взрослыми, высшие психические функции впоследствии «врастают» в его сознание. Разворачиваются процессы интериоризации социальных норм и требований социально значимого поведения. А это в свою очередь приводит к формированию все новых и новых свойств личности, которые выступают психологическими средствами построения более совершенных стратегий деятельности ребенка, достижения им высоких уровней социализации [12, с. 83].

Адаптация студентов к учебной деятельности учитывает влияние как субъективных, так и объективных факторов, к которым относятся содержание и организация учебно-воспитательного процесса в УВО. Период учебы в УВО, вероятно, является очень важным периодом онтогенеза индивида, когда происходит его стремительный личностный рост, закладываются основы будущей взрослости. В этом возрасте актуализируется течение ряда специфических процессов, а именно: профессионального самоопределения и связанного с ним развития профессионально значимых качеств; личностного самоопределения, которое центрируется вокруг системы персонифицированных ценностных ориентаций; собственно психологической адаптированности как внутреннего приема присвоения социальных норм и ценностей.

Не менее важным процессом является развитие профессиональной мотивации (3–4 года обучения) – выработка потребности в овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками. Современный рынок труда требует новой концепции профессиональной подготовки специалистов, которая должна быть основана на тесном взаимодействии с рынком образования. Социально ориентированный способ ведения производства и бизнеса требует качественно нового уровня профессиональной мотивации.

Сегодня ответственность за результаты своего труда, умение самостоятельно добывать необходимые знания и творчески применять их на практике являются ключевыми условиями профессионального и карьерного роста молодого человека. Высшее профессиональное образование является фундаментальной составляющей целостной системы непрерывного профессионального образования в современных условиях жесткой конкуренции на рынке труда. Формирование профессиональной мотивации студента является важным фактором его конкурентоспособности.

Слово «мотив» происходит из старофранцузского *motivus* – «побуждение к действию». Мотивация – широкое понятие, под которым понимают направленность активности личности. Она определяет соотношение динамической и содержательной сторон деятельности и поведения. Производительность деятельности определяется, во-первых, направленностью мотивов и их содержанием, во-вторых, степенью активности и напряженности мотивов, и в целом составляет своеобразие мотивации личности студента.

Мотивационный компонент скрывает в себе большие возможности успеха и конкурентоспособности в профессиональной деятельности. Мотивационная сфера более динамична, чем познавательная и интеллектуальная, и имеет положительные и отрицательные стороны.

Если ею не управлять, то может быть регресс мотивации, снижение ее уровня и потерянная действенность личности. Понятно, что в студенческом возрасте формирование мотивации должно стать предметом целенаправленной систематической работы. Проблема заключается в том, что на студента действует одновременно комплекс внешних и внутренних мотивов, которые не только дополняют друг друга, но и вступают в противоречия. Мотивация может проявляться как устойчивое образование личности и как компонент деятельности. Развитие и формирование мотивации происходит через соответствующую организацию и содержание учебно-воспитательной деятельности молодого человека. «Человек, готовясь к определенным действиям, поступкам, моделирует свое поведение, стремится предусмотреть особенности ситуации, в которой должен действовать, и ее изменения при определенных условиях. Рассматривая поведение конкретного человека, мы обращаем внимание на стиль, манеру и особенности этого поведения. Конечно, можем наблюдать лишь внешние проявления внутреннего процесса. Одно из главных мест в этом скрытом от наблюдателя процессе принадлежит мотивационной направленности личности, мотивационной диспозиции, составляющих мотивы действия и актуализирующихся в определенных ситуациях» [13].

Индивидуальные качества студента могут способствовать успеху или неудачам в деятельности или образованию нового уровня мотивации. Профессиональная мотивация – это совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают личность к изучению и эффективной реализации профессиональной деятельности. Это – внутренний побуждающий фактор профессионализма специалиста, его продуктивной профессиональной деятельности.

Профессиональная мотивация студентов активно формируется на 3–4-м курсах обучения, когда углубленно изучаются профессионально ориентированные дисциплины и происходит реальное знакомство с практикой.

Развитие профессиональной мотивации выпускников УВО является важным фактором успешного трудоустройства. Профессиональная мотивация неоднородна, она зависит от многих психологических и социальных факторов, соотношение между которыми определяет система ценностных ориентаций молодого человека. Интенсивность развития профессиональной мотивации зависит от того, насколько система ценностей человека соотносится с системой ценностей общества, к которому он принадлежит.

Обеспечить устойчивую профессиональную мотивацию студентов можно средствами психолого-педагогического сопровождения, а именно – форми-

рованием (и поддержанием) стремлений студентов проявить свои возможности и утвердить себя через учебно-воспитательную деятельность. С этой целью можно применить: детальное ознакомление с будущей профессиональной деятельностью и ее общественной значимостью, с современными требованиями, которые она предъявляет к знаниям, умениям и качествам личности специалиста; создание представлений о модели личности успешного профессионала по выбранной специальности, осознание ближайших целей профессионального обучения; развитие положительной «Я-концепции» и адекватной профессиональной самооценки студента; формирование ценностных ориентаций; выработка у студентов потребностей и умений самостоятельно работать с различными источниками информации, овладевать информационными технологиями и творчески применять знания на практике; обеспечение условий для самопознания, самовоспитания, самосовершенствования.

Как следствие, у студентов формируется временная жизненно-смысловая перспектива, идентификация с успешной профессиональной моделью специалиста, представление о себе в будущем в роли ответственного исполнителя профессиональной деятельности [14].

Профессиональная идентификация – это многомерный и интегративный психологический феномен, который обеспечивает личности целостность, тождественность и определенность, развивающийся во время профессионального обучения совместно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации. Во время учебы в УВО неоднократно происходит коррекция профессиональной мотивации студентов. Для психолого-педагогического управления этим процессом необходимо активизировать профессиональное самоопределение студентов.

Для управления профессиональным самоопределением студента, активизации этого самоопределения важным, по нашему мнению, является организация такой системы воспитательной работы, которая базируется на психолого-педагогической поддержке этого процесса, а именно: формирование установок на собственную активность и самопознание как основу профессионального самоопределения; обеспечение самопознания и формирования положительного «Образа-Я» как субъекта будущей профессиональной деятельности; воспитание общечеловеческих и общепрофессиональных качеств, потребностей и ценностей, которые соотносятся с ценностями общества.

Заключение

Средствами формирования профессионального сознания будущего специалиста выступают система обучения и система воспитания. Система воспитания в высшем профессиональном образовании, в свою очередь, целенаправленно и планомерно продвигается к оптимизации процессов адаптации, развития профессиональной мотивации и идентификации с будущей деятельностью. Благодаря этим процессам происходят гармонизация личности и формирование ее ценностно-профессиональных ориентиров, целостности, тождественности и определенности, развивающихся во время обучения.

Литература / References

1. Vesey, G. Collins Dictionary of Philosophy / G. Vesey, P. Foulkes. – London: Collins, 1990. – 300 p.
2. Барт, Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / Р. Барт // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: трактаты, статьи, эссе / Моск. гос. ун-т: под ред. Г.К. Косикова. – М., 1987. – С. 318–422.
Bart, R. Vvedeniye v strukturnyy analiz povestvovatel'nykh tekstov / R. Bart // Zarubezhnaya estetika i teoriya literatury XIX–XX vv.: traktaty, stat'yi, esse / Mosk. gos. un-t: pod red. G.K. Kosikova. – M., 1987. – P. 318–422.
3. Декарт, Р. Рассуждения о методе с приложениями. Диоптрика, метеоры, геометрия. Серия: Классики науки / Р. Декарт. – М.: АН СССР, 1953. – 656 с.
Dekart, R. Rassuzhdeniya o metode s prilozheniyami. Dioptrika, meteory, geometriya. Seriya: Klassiki nauki / R. Dekart. – M.: AN SSSR, 1953. – 656 p.
4. Антология мировой философии: в 4 т. / редкол.: В.В. Соколов (гл. ред.) [и др.]. – М.: Мысль, 1969–1972. – Т. 2 : Европейская философия от эпохи Возрождения по эпохе Просвещения / В.В. Соколов (гл. ред.) [и др.]. – 1970. – 240 с.
Antologiya mirovoy filosofii: v 4 t. / redkol.: V.V. Sokolov (gl. red.) [i dr.]. – M.: Mysl', 1969–1972. – T. 2 : Yevropeyskaya filosofiya ot epokhi Vozrozhdeniya po epokhu Prosveshcheniya / V.V. Sokolov (gl. red.) [i dr.]. – 1970. – 240 p.
5. Скотний, В. Філософія: історичний і систематичний курс / В. Скотний. – Київ: Знання України, 2005. – 576 с.
Skotnyy, V. Filosofiya: istorychnyy i systematychnyy kurs / V. Skotnyy. – Kyiv: Znannya Ukrainy, 2005. – 576 p.
6. Ламетри, Ж. Человек-машина / Ж. Ламетри // Сочинения / Ж. Ламетри. – М.: Мысль, 1976. – 551 с.
Lametri, Zh. Chelovek-mashina / Zh. Lametri // Sochineniya / Zh. Lametri. – M.: Mysl', 1976. – 551 p.
7. Гегель, Г. Собрание сочинений : в 14 т. / Г. Гегель. – М.: АН СССР, 1959. – Т. IV : Система наук. Ч. 1: Феноменология духа. – 440 с.

- Gegel', G. Sobraniye sochineniy : v. 14 t. / G. Gegel'. – M. : AN SSSR, 1959. – T. IV : Sistema nauk. Ch. 1: Fenomenologiya dukha. – 440 p.
8. Надольний, І.Ф. Філософія / І.Ф. Надольний. – Київ: Вікар, 1998. – 624 с.
Nadol'nyy, I.F. Filosofiya / I.F. Nadol'nyy. – Kyiv: Vikar, 1998. – 624 p.
9. Мерло-Понті, М. Видиме і невидиме: З робочими нотатками / М. Мерло-Понті; пер. з фр. Є. Марічев. – Київ: Видавничий дім КМ Академія, 2003. – 268 с.
Merlo-Ponti, M. Vydyme i nevydyme: Z robochymy notatkamy / M. Merlo-Ponti; per. z fr. Ye. Marichev. – Kyiv: Vydavnychyy dim KM Akademiya, 2003. – 268 p.
10. Сартр, Ж.-П. Буття і ніщо. Нарис феноменологічної онтології / Ж.-П. Сартр; пер. з фр. В. Лях, П. Тарашчук. – Київ: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – 855 с.
Sartre, Zh.-P. Buttya i nishcho. Narys fenomenologichnoi ontoogii / Zh.-P. Sartre; per. z fr. V. Lyakh, P. Tarashchuk. – Kyiv, Vydavnytstvo Solomii Pavlychko «Osnovy», 2001. – 855 p.
11. Фрейд, З. Психологія бессознательного: сб. произведений / З. Фрейд; под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
Freyd, Z. Psykhologiya bessoznatel'nogo: sb. proizvedeniy / Z. Freyd; pod red. M.G. Yaroshevskogo. – M.: Prosveshcheniye, 1990. – 448 p.
12. Мамаєв, Л.М. Адаптація студентів-випускників ліцею в умовах вузу / Л.М. Мамаєв, Л.М. Дегтяр'ова, Л.О. Добрик // Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. – 1996. – Вип. 16. – С. 82–85.
Mamaiev, L.M. Adaptatsiya studentiv-vypusknikov litseyu v umovakh vuzu / L.M. Mamaiev, L.M. Degtyar'ova, L.O. Dobrik // Novi tekhnologii navchannya. Nauk.-metod. zb. – 1996. – Vyp. 16. – P. 82–85.
13. Макаревич, О. Мотивація як підґрунтя дій особистості / О. Макаревич // Соціальна психологія. – 2006. – № 2(16). – С. 134–141.
Makarevich, O. Motyvatsiya yak pidgruntya diy osobystosti / O. Makarevich // Sotsial'na psykhologiya. – 2006. – No. 2(16). – P. 134–141.
14. Хекхаузен, Х. Психологія мотивації досягнень / Х. Хекхаузен. – СПб: Речь, 2001. – 240 с.
Khekkhauzen, Kh. Psikhologiya motivatsii dostizheniy / Kh. Khekkhauzen. – SPb: Rech, 2001. – 240 p.